

Artigo

Entre Sonhos e Astúcia, As Relações Com O Saber Acadêmico De Universitários Brasileiros

Among dreams and cunning, relationships with the academic knowledge of Brazilian university Students

Entre sueños y astucias, relaciones con el conocimiento académico de los estudiantes universitários brasileños

Eloiza Dias Neves¹,

UFF, Campos dos Goytacazes-RJ, Brasil

RESUMO: A partir da ampliação do acesso à universidade e da mudança no perfil do alunado, o texto relata um estudo de caso sobre dez universitários brasileiros e suas relações com o saber, baseado na teoria de Bernard Charlot. Usando questionários, “inventários de saber” e entrevistas para coleta de dados, buscaram-se conhecer as mobilizações para o curso superior, a compreensão do sentido do saber acadêmico e seu valor para esses estudantes de Ciências Econômicas, Ciências Sociais, História, Geografia, Serviço Social e Psicologia. Três tipos de processos de mobilização para a atividade acadêmica foram categorizados: processos de sujeitos que desejam adquirir uma profissão; processos de sujeitos empíricos; e processos de sujeitos epistemológicos. Comum a todos aparece um planejamento de percursos acadêmicos a longo prazo, que lhes assegurem manutenção e/ou mobilidade social ascendente.

ABSTRACT: In the face of an expansion of university access and the change in the student profile, the text reports a case study on ten Brazilian university students and their relationships with knowledge, based on Bernard Charlot theory. Using questionnaires, "knowledge inventories" and interviews for data collection, the mobilizations for higher education were sought to be known as well as the understanding of the meaning of academic knowledge and its value to these students of Economic Sciences, Social Sciences, History, Geography, Social Work and Psychology. Three types of mobilization processes for academic activity were categorized: the processes of subjects who wish to acquire a profession; processes of empirical subjects; and processes of epistemological subjects. Common to all is the planning of long-term academic pathways, which will ensure upward maintenance and / or social mobility.

RESUMEN: A partir de la ampliación del acceso a la universidad y el cambio en el perfil de los estudiantes, el texto reporta un estudio de caso sobre diez universitarios brasileños y su relación con el conocimiento, basado en la teoría de Bernard Charlot. Mediante cuestionarios, “inventarios de conocimiento” y entrevistas para la recolección de datos, se buscó conocer las movilizaciones por la educación superior, la comprensión del significado del conocimiento académico y su valor para estos estudiantes de

¹ Professora Associada do Departamento de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense, Doutora em Educação. Membro do grupo de pesquisa NEEPEd (Núcleo de Ensino Extensão e Pesquisa em Educação). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4641-9638>. E-mail: edneves@id.uff.br

Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Trabajo Social y Psicología. Se categorizaron tres tipos de procesos de movilización para la actividad académica: procesos de sujetos que desean adquirir una profesión; procesos de sujetos empíricos; y procesos de sujetos epistemológicos. Todos tienen en común una planificación a largo plazo de los itinerarios académicos, que garantizan el mantenimiento y / o la movilidad social ascendente.

Palavras-Chave: Relações com o saber, Estudo de caso, Ensino Superior.

Keywords : Relationship with knowledge, Case study, Higher education.

Palabras Clave: Relación com el conocimiento, Caso de estudio, Enseñanza Superior.

1. Introdução

O Estado brasileiro apresentou uma recuperação parcial em sua face social e uma ampliação de políticas dirigidas à grande massa, de 2003 a 2013, com ênfase no aumento do acesso de estudantes das classes populares ao ensino superior². O número de vagas da graduação aumentou 76,4%, ainda que persista a exclusão da maioria do sistema, visto que na faixa etária entre 18 e 24 anos apenas 16,3% dos jovens brasileiros frequentam a universidade (IBGE, 2014, p. 108). Mesmo insuficientes, os números são os melhores que o país jamais teve: o total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7, 3 milhões em 2013 (Brasil, 2019).

No ensino superior, entrar nos sistemas do saber passa a ser o objetivo fundamental, uma vez que a função primária da universidade é transmitir o saber acumulado, provisório e organizado em disciplinas. Esses sistemas do saber consistem em saberes-objetos; uma atividade intelectual; um mundo linguístico, no qual a linguagem é codificada e normatizada; uma forma de comunidade intelectual, construída através do tempo, em constante mutação e ininterrupto debate, já que os saberes são provisórios, porque construídos pelos humanos (Charlot, 2009).

Baseado na teoria de Bernard Charlot (2000, 2005, 2006, 2009), este texto discute as relações com o saber acadêmico de estudantes universitários, a partir de um estudo de caso. Primeiro, será apresentada a pesquisa original e depois os diferentes processos de relações estabelecidas com o saber de dez estudantes universitários serão problematizados.

2. A pesquisa

² Aqui, refere-se especialmente ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A pesquisa foi realizada de 2014 a 2016, numa universidade federal do interior do estado do Rio, que participou da expansão programada pelo REUNI. Diante da diferenciação das universidades públicas brasileiras, vale esclarecer que esta se constitui em um tipo conhecido pela comunidade acadêmica como “escolão”, unidade separada dos centros de pesquisa de excelência, na qual se espera que o trabalho docente seja menos dedicado à pesquisa e mais à sala de aula, tendo o professor às vezes que lecionar várias disciplinas, além de realizar as atividades de extensão e burocráticas.

Com a mudança quantitativa de estudantes e do perfil do alunado, havia a necessidade de se conhecerem os estudantes dos cursos de Serviço Social, História, Geografia, Ciências Econômicas e Sociais e Psicologia, como condição básica para que se pudessem consolidar as novas áreas de expansão da universidade e uma possível melhoria nas condições educacionais da população da região onde a universidade localiza-se, o noroeste fluminense, território de forte produção e reprodução de desigualdade, pobreza e exclusão social (Cruz, 2003)

A questão da integração do universitário começa a receber mais atenção por parte dos pesquisadores nacionais e latinoamericanos (Santos, et al, 2013), especialmente o de origem popular, e parte desta produção acadêmica tem se voltado para a relação família-escola e a explicação das “razões do improvável” (Lahire, 1997), quer seja, os processos que possibilitaram o rompimento com a tradição do meio de origem, e apoia-se em um conjunto de situações possíveis de explicar tal êxito. Outra parte das pesquisas busca conhecer não somente a desigualdade no acesso dos estudantes de baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural, mas também a permanência desses sujeitos no ensino superior. Nesta linha, além das variáveis clássicas da sociologia (renda, ocupação, escolaridade dos pais etc.), tem-se buscado conhecer as trajetórias escolares bem-sucedidas, numa valorização das ações dos sujeitos (Silva, 2003; Zago, 2006). Desta corrente, recolhemos alguns trabalhos sobre as relações com o saber de estudantes (Kalali, 2006; Bicalho & Souza, 2014).

Para se conhecerem os estudantes, foi lançada mão de uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa, respectivamente, via questionários, seguidos de relatos escritos e entrevistas. Os questionários queriam conhecer algumas condições básicas à constituição do ofício do universitário, tais como o perfil socioeconômico, as práticas culturais e as atividades de lazer desses jovens e adultos, assim como o fluxo escolar e o lugar ocupado pelos estudos nas suas vidas cotidianas. Tratou-se de um estudo exploratório-descritivo de abordagem quantitativa, sendo que cento e oitenta questionários foram respondidos por estudantes de todos os cursos (com um mínimo de 10% do total de cada curso) e, ao final, uma pergunta convidava-os para continuarem participando.

Além dos condicionantes sociais, econômicos e culturais à vida de um estudante, uma ideia de Charlot (2009) foi incorporada à análise: compreender

que o percurso escolar inclui saber tanto o que ele recebe de seus pais como de que forma o aproveita. Antes de serem universitários, esses jovens já foram alunos e chegam à universidade portadores de uma relação com o saber, com os estudos e com a universidade, construída ao longo de sua história, sobretudo de sua história familiar e escolar.

Os estudantes depois confeccionaram *inventários de saberes* (Charlot, 2009), que traziam perguntas como quais as aprendizagens lembravam ter feito desde que nasceram, assim como os locais em se aprende. Depois, pedia-se que escrevessem sobre as aprendizagens realizadas na universidade e o que era considerado importante em toda essa aprendizagem. Aqui, o que se queriam conhecidos eram os diferentes encontros com os *saberes-objetos* na universidade, desde as expectativas antes da entrada até o choque de realidade, passando pelo tempo da aprendizagem e chegando à afiliação (Coulon, 2008). Os inventários puderam apontar não somente as fontes de aprendizagem, mas principalmente o sentido para os estudantes do que eles aprenderam. Os inventários foram tratados como um só texto em que se buscou pesquisar regularidades que nos permitissem identificar processos, além da obtenção de uma visão geral das aprendizagens evocadas, sendo que os seguintes tipos indicados por Charlot (*idem*) nos serviram de base: Aprendizagens Relacionais e Afetivas (ARA), Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal (DP), Aprendizagens Intelectuais ou Escolares (AIE), Aprendizagens Cotidianas (AC), Aprendizagens Profissionais (APro) e Aprendizagens Genéricas e Tautológicas (AGT). A classificação acabou por produzir novas aprendizagens, segundo a realidade brasileira e esse grupo de estudantes das Ciências Humanas e Sociais: Aprendizagens Éticas, Sociopolíticas, Religiosas (AESR) e Aprendizagens Intelectuais e Acadêmicas (AIA), estas últimas feitas na universidade³.

Dez estudantes participaram da entrevista, quando se buscaram conhecer mais profundamente o lugar que a universidade ocupava em suas vidas, a força da escola básica, mas, principalmente, as mobilizações para o estudo, o sentido dado às atividades intelectuais e acadêmicas requeridas pela universidade.

2.1 Quem são os estudantes e seus processos de relação com o saber

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.
(Charlot, 2000)

Os dez estudantes formam grupos heterogêneos e apresentam perfis identitários diversos, mas sabe-se que pertencem em grande parte a camadas populares, que chegaram ao ensino superior devido, principalmente, às recentes políticas públicas. Sete estudantes são “figurantes” (Certeau, 1996), pessoas

3 As abreviaturas desses tipos de aprendizagens apresentadas serão usadas à frente, por questão de economia de espaço.

que conseguiram enganar os constrangimentos e as muitas dificuldades, sendo que oito dos dez sujeitos superaram a escolaridade dos pais e chegaram à universidade e seis deles são os primeiros membros da família a fazê-lo. Sete frequentaram escolas públicas, quase todos afirmam ter poucos livros em casa (até 100), não estudaram línguas estrangeiras, três conciliam trabalho e estudo e apenas três repetiram o ano letivo escolar. Todos têm bolsas de apoio acadêmico, tais como PIBID, Monitoria, PEC, extensão.

Um outro grupo de três estudantes alinha-se mais a um perfil denominado *los herdeiros* por Bourdieu e Passeron, porque já herdaram da família um projeto educacional. Ana Léa, Otávio e Beatriz frequentaram escolas particulares, estudaram línguas e não necessitam trabalhar e estudar, já que são bancados pela família. Na lógica de Certeau (1994), os *herdeiros* seriam os que têm *estratégia*, "(...) cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível quando um sujeito de querer e poder pode ser isolado (...)", e é capaz de "(...) capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias". (Certeau, 1994, p. 94-95).

Em comum a todos está a busca por planejarem percursos a longo prazo, que lhes assegurem manutenção e/ou mobilidade social ascendente e sucesso, atitude de uma relação com o tempo *estratégica*, típica das classes médias e altas. Em outras palavras, mesmo que muitos desses jovens e adultos sejam oriundos de famílias populares e estejam, portanto, expostos à instabilidade dos *figurantes*, eles acabaram desenvolvendo *táticas* quer seja, "(...) procedimentos dos fracos, dos destituídos de poder, que, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas, operam no espaço do outro, aproveitando ocasiões propícias" (idem, p. 93-94), que lhes permitiram chegar e se manter no ensino superior. Na esteira da metáfora de Certeau, eles passaram de figurantes a atores principais da cena teatral.

Essa heterogeneidade trouxe à universidade estudantes que possuem relações com o saber novas e diversas, ainda que uma função tradicional da universidade permaneça, quer seja, possibilitar aos estudantes o distanciamento dessas relações e a entrada em "um certo tipo de atividade intelectual", situando suas experiências de vida e trabalho em "sistemas de saberes" (Charlot, 2006).

A relação com o saber é uma relação com o aprender, teoriza Charlot (2000). Aprender é 1) apropriar-se de saberes postos como objeto; 2) controlar atividades; 3) iniciar relações com os outros e consigo próprio; 4) observar e refletir, relacionando as referências que permitem interpretar a vida, compreender as pessoas e conhecer a si mesmo. É disso que trataremos aqui: os diferentes encontros com as "figuras do aprender", na universidade.

A fim de se conhecerem os modos de entrada nessa "atividade intelectual", as aprendizagens evocadas serão apresentadas, com foco nas creditadas à universidade. Como ponto de partida, levantou-se se as expectativas que os estudantes tinham antes de chegar estavam ligadas ao ato de aprender, assim como qual o sentido e a importância dada ao que foi evocado

como tendo sido aprendido durante a vida e na universidade. Isso aconteceu sempre e primeiramente considerando-se as mobilizações dos estudantes em relação aos saberes construídos, ou seja, àquilo que os mobilizaram para cursar uma universidade e àquilo que consideram mais ou menos interessante e importante.

O conceito de mobilização também é construído por Charlot (2000): a partir do desejo, o sujeito mobiliza-se em função de algum objeto/atividade/pessoa e dá-lhe um sentido de valor. Para a compreensão dessa dinâmica, além da ideia do desejo e da mobilização, o autor lembra o conceito de sentido, este produzido na relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. O desejo desloca-se e visa vários objetos e interessou analisar os objetos do desejo e os diferentes encontros com as *figuras do aprender*, destacados tanto nos inventários como nas entrevistas.

Tabela 1: Mobilização para o curso superior

Sujeito	Sentidos atribuídos à graduação
1. Ana Léa, SS-4, 20 anos	Aprender a profissão
2. Nathanael, CE-5, 22 anos	Com o dom para economista, ter uma oportunidade na vida, a de se formar
3. Beatriz, Psi-7, 24 anos	Formar psicóloga em uma universidade federal
4. Robert, Geo-7, 21 anos	Crescer, amadurecer por dentro, junto com a Geografia,
5..Monalisa, CE-3, 21 anos	Realizar o sonho de fazer a diferença
6. Otávio, CE-7, 23 anos	Aprender a ter mente aberta
7. Luísa, Psi-5/, 20 anos	Ampliar o horizonte
8. Adalberto, CS-7, 45 anos	O preenchimento de um vazio, a vida que sempre quis e não tinha podido. "O lugar onde me encontrei"
9. Nicolau, SS-3, 44 anos	Desconstruir mitos e construir pensamento reflexivo; evoluir como ser humano; aprender uma nova profissão
10. Pedro, Hist-7, 24anos	Escolher o que quer para o seu futuro de forma muito mais consciente

SS= Serviço Social; Geo=Geografia; CE=Ciências Econômicas; CS=Ciências Sociais; Hist=História; Psi= Psicologia

A análise foi empreendida a partir das formas de coerência entre perfis de processos de relação com o saber, estabelecidos em função de vários elementos válidos de constituição do *eu epistêmico ou epistemológico*, que “(...) é o eu do conhecimento (da Razão, diria a Filosofia clássica; do saber científico, diria Vigotski), o eu sujeito (universal) de um conhecimento que objetiva os seus objetos e se distancia do contexto e da experiência cotidiana. Esse sujeito “(...) não é dado; ele é construído e conquistado, (...) inscreve sua atividade em uma abordagem de verdade, de objetividade, de universalidade” (Charlot, 2012).

Os diferentes estilos de relação com o saber são analisados à maneira mais de um esboço do que na tentativa de elaboração de tipos-ideais, ao modo de Max Weber, já que uma análise tipológica requer uma interpretação macrossociológica ou histórica (Schnapper, 2000), que não poderá ser feita aqui. Ainda que os sentidos do curso escolhido sejam variados e um mesmo sujeito tenha mais de um desejo ao se relacionar com o saber/aprender, foram categorizados pelo menos três tipos de processos de mobilização para a atividade acadêmica: processos de sujeitos que desejam adquirir uma profissão (1 a 3 na tabela); processos de sujeitos empíricos (4 a 8); e processos de sujeitos epistemológicos (9 e 10).

2.2 Processos de relações com o saber profissional

Ana Léa (SS, 4º. período), Nathanael (CE, 5º. período) e Beatriz (Psicologia, 7º. período) se mobilizam na universidade em busca, principalmente, da construção de aprendizagens que lhes permitam exercer a profissão, quer seja, assistente social, economista e psicóloga, respectivamente.

O estudo da futura profissão de assistente social trouxe para Ana Léa algo novo, que é olhar o outro para além do senso comum (“de sua condição econômica ou estilo”). Filha de um engenheiro com uma dona de casa, ela acredita que a universidade acrescentou valores a sua educação pessoal, uma vez que passou a conviver com pessoas “muito diferentes, de estilos totalmente diversos” (hippies, lésbicas, gays, dreads, zen etc), o que a fez sentir um “baque” ao chegar, porque sempre estudou em escola particular, cujos estudantes tinham um perfil parecido com as pessoas do seu círculo de convívio. Assim, as ARAs e DPs evocadas expressam um melhor convívio com o outro: “não se deve julgar alguém por nada; enxergar o outro com uma visão mais igualitária; olhar o preconceito que se tem como ignorante”. Na entrevista, ela afirma que antes pensava que aprenderia a fazer caridade e a trabalhar com recursos humanos em uma empresa. Entretanto, o que aprendeu foi que a profissão não é caridade, que existe um Código de Ética e leis e que o mercado de trabalho inclui empresas, área de saúde e ONGs. O foco do ensino é o conteúdo profissional, quer seja, como se deve exercer a profissão e o seu Código de Ética, em seus vários locais de atuação. Este se constituiu no conteúdo mais importante de tudo o que aprendeu, sendo que o mais interessante foi Filosofia, porque o professor

abordou, dentre outras coisas, a situação dos trabalhadores desde o período pré-capitalista. Dá para perceber que o trabalho é um tema de interesse central.

Nathanael, futuro economista, acredita ter vocação, sendo que fez questão de dizer que ingressou via vestibular, depois de ter estudado em uma escola pública na cidade do Rio. Diz que já esperava encontrar “muita matemática”, muito além do que se aprende no Ensino Médio, mas reconhece que na universidade conseguiu enxergar a diferença entre a Matemática e a Economia: “A gente vê um novo paradigma do que é a ciência em si: a ciência matemática, a ciência econômica, uma mudança de concepção”, conta na entrevista. Por outro lado, queixa-se da formação muito focada no conhecimento científico teórico em detrimento da “(...) técnica, que é o que o mercado de trabalho almeja. Então, estou correndo atrás disso, para o mercado de trabalho”, completa. A crítica se aprofunda ao lembrar que a teoria marxista é muito intensa, com uma carga teórica “maçante”, como se os professores estivessem tentando “converter os estudantes ao pensamento marxista”, o que para ele tem como consequência a criação de uma aversão de muitos estudantes a Marx, o que não foi seu caso. No inventário, o estudante escreve que na universidade “aprendeu a olhar o mundo por uma ótica diferente”. Antes, Economia significava a possibilidade de ficar rico, de entender de bolsa de valores, saber mexer em gráficos e fazer análise de conjuntura. Ao entrar na universidade, cuja função ele acredita ser criar profissionais para o mercado de trabalho, ele adquiriu o olhar de um economista, uma “visão 360 °C”, que significa “(...) enxergar todos os pontos de uma empresa (...) entender o papel da Economia como algo que vai além do mercado financeiro ou bolsa de valores, impactando diretamente a vida das pessoas.

O estudante é bolsista do PET, “um tesouro escondido” e pensa que sua orientadora está levando-o para o lado do trabalho pela qualidade de vida, que significa, grosso modo, “a gente prezar por uma felicidade” menos ligada ao lucro e mais voltada para a saúde pessoal e o sustento da família e sua felicidade:

A gente elabora uma pesquisa, transmite em minicursos, palestras (...). Aí, vira projeto de extensão, como o do Bolsa Família: a gente vai à comunidade, explicar o que é. Porque estava acontecendo que as pessoas estavam recebendo o benefício na conta e, aí, o banco, malandramente, estava dando o cheque especial. As pessoas achavam que entrou mais dinheiro e sacava. Para a graduação, a gente organizou a Semana de Economia 2015. Na pesquisa, a gente tem mais ou menos de seis a sete congressos anais Isso é o que tem motivado a nossa paixão pela Economia.

Nathanael nunca repetiu disciplinas e pertence à minoria dos estudantes de Ciências Econômicas, já que 54% deles já repetiram. Estudar nesta universidade significa “uma alegria, uma oportunidade na vida”. Em suas

perspectivas futuras, vê-se fazendo MBA, fora do Brasil, e bem-sucedido financeiramente e com a família. Ele, que entrou para se formar e ficar rico, sai em busca de qualidade de vida. De qualquer modo, sua mobilização maior continua sendo pela profissão.

Ao contrário de Nathanael, que não declarou nada sobre seus pais, Beatriz é filha de um segurança com uma comerciante, e também a primeira da família a chegar à universidade. Ela se encantou com a Psicologia através de um terapeuta de um primo.

Antes de entrar no curso de Psicologia, achava que ia aprender psicanálise e que “a profissão é muito bonita, pois é de ajuda”. Depois que entrou, recorda que, além da teoria psicanalítica, aprendeu outras linhas teóricas da Psicologia e o que é ser humano. Ela evoca muitas aprendizagens ligadas ao relacionamento e ao desenvolvimento pessoal (“o quanto é difícil falar de si”; “a importância de saber lidar com as pessoas, de ser comunicativa”), “imprescindíveis na sua futura profissão”. Todas as aprendizagens realizadas depois da entrada são APro: “para ser psicóloga é preciso ser alguém que está aberta à comunicação e disposta a ouvir”; “um psicólogo não deve ter preconceito, nem fazer julgamento”; “o psicólogo não sabe a verdade sobre o outro; então, não cabe a ele decidir”. Para Beatriz, a função da universidade é a de transmitir normas, valores, atitudes e princípios éticos e, sobre isso, afirma que o psicólogo tem que ter muito cuidado com ética, porque lida com o sofrimento de pessoas de diferentes níveis socioeconômicos e orientações, inclusive sexuais, numa “escuta totalmente livre de julgamentos”. De todas as coisas interessantes que diz ter aprendido no curso, a mais importante foi que “para ser psicóloga a pessoa precisa estar aberta ao novo e ao diferente. E estar pronta para escutar”.

Concluindo, pode-se perceber que, para esses estudantes, a formação acadêmica é valorizada como formação profissional, sendo que a maioria das aprendizagens evocadas está ligada ao exercício futuro da profissão. Assim, Ana Léa evoca a ética do assistente social; Nathanael adquiriu o olhar de um economista (“uma visão 360 °C”); Beatriz aprendeu que, para ser psicóloga, além da teoria, tem que saber acolher o diferente.

Neste caso, a formação universitária parece importar apenas como um meio para se atingir um fim, o que poderia significar que houvesse pouca consideração às aprendizagens ali realizadas ou ao ato de aprender (Charlot 2009). A ideia foi considerada com esse grupo, que por cursar a universidade para se formar poderia apresentar uma trajetória universitária mais utilitarista, voltada apenas à chegada ao fim, sem o estabelecimento de relações com o saber acadêmico. Entretanto, uma análise mais cuidadosa nos processos mostra que estas Aprendizagens Profissionais realizam-se concomitantemente com outras, de conteúdo acadêmico e intelectual (AIA) (49% das evocações do grupo), mas também Relacionais e Afetivas (ARA) e Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal (DP) (24% delas).

Sobre as Aprendizagens Intelectuais e Acadêmicas, esses estudantes trazem as disciplinas e teorias filosóficas, econômicas e históricas, como a situação dos trabalhadores desde o período pré-capitalista ou os pensadores clássicos, cujas ideias, aplicáveis ao cotidiano, contribuem também para a compreensão da ligação do jogo econômico com o político e social. Com Nathanael, parece que a compreensão foi maior, quando ele reconhece ter enxergado a diferença entre a ciência matemática e a ciência econômica, ou quando fala da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão do projeto PET. Vale trazer, ainda, uma dificuldade acadêmica comum apresentada por todos os estudantes, durante a entrevista: a leitura, compreensão e análise de textos acadêmicos.

Os universitários também falam de como aprenderam a lidar com o diferente, a olhar o mundo de uma ótica diferenciada e a terem autonomia, aprendizagens ligadas menos ao “sujeito epistemológico” e mais ao “sujeito empírico”, que se relaciona “à experiência e a questões como as do bem e do mal, do permitido e do proibido” (Charlot, 2005, p. 44). O autor acredita que entrar na universidade é assumir um outro modo de ser si mesmo, de ser confrontado ao que se é e ao que se quer ser. Essa situação acontece majoritariamente com o grupo seguinte.

2.3 Processos de relações com o saber do sujeito empírico

Robert (Geografia, 7^o. período), Monalisa e Otávio (CE, 3^o. e 7^o. períodos), Luísa (Psicologia, 5^o. período) e Adalberto (CS, 8^o.período) são estudantes que concebem a experiência universitária majoritariamente como realizador do sujeito empírico, quer seja, ligada à aquisição de aprendizagens mais pessoais e afetivas do que àquelas intelectuais e acadêmicas.

Em seu inventário de aprendizagens, Robert recorda-se de AIEs, como “ler”, “escrever” e “contar”, assim como de ACs (“falar”, “andar”, “jogar”). Antes de entrar na universidade, acreditava que “cursar uma universidade era necessário” e, que, por isso, chegou a fazer um curso pré-vestibular em Brasília, onde morava e de onde partiu para cursar uma universidade pública, conseguida com os pontos do ENEM, aos 17 anos. Diz que não sabia ainda o que aprenderia, porque ninguém de sua família tem curso superior. Depois que entrou, recorda ter aprendido “diversas coisas em diversas perspectivas”:

(...) porque a Geografia é ampla e têm uma parte social e uma parte humana. Aprendi geografia urbana, agrária, regional, geopolítica. Para além disso, tem geografia física, de tecnologia. Numa perspectiva pessoal, foi bem enriquecedor ter contato com pessoas diferentes (professores, funcionários, meus próprios colegas). É um aprendizado muito proveitoso para mim, ainda mais que eu não tinha experiência, não tinha muito contato (eu era meio antissocial), e na universidade eu melhorei.

Isso parece demonstrar que a universidade trouxe-lhe o aprendizado de conhecimentos tanto acadêmicos como ligados às relações, aos afetos e ao

desenvolvimento pessoal. Estudar Geografia significa “crescer, amadurecer por dentro junto com a Geografia”, o curso escolhido por afinidade: “A Geografia casou comigo. Ela está comigo, sei lá, (...) é meio uma relação bem íntima, eu tenho uma relação íntima com ela”.

Para Monalisa, futura economista, estar na universidade significa realizar um sonho de infância, que é se formar: “(...) minha mãe falava: *Monalisa, você vai fazer a diferença*. Ingressar foi um presente, uma surpresa, já que fui a primeira da turma a ser aprovada em uma pública, sem sequer ter concluído o Ensino Médio”.

A estudante escreve um inventário de saberes rico em DPs que falam de uma jovem que, filha de uma faxineira separada do pai (agora microempresário), aprendeu a se esforçar pelo seu crescimento: “nem tudo é do jeito que eu quero”; “quero fazer a diferença, uma tarefa difícil”; “para conquistar meus sonhos é necessária muita luta e garra”; “assumir meus erros”; “a ser a mesma pessoa em qualquer lugar ou situação”; “a fazer diferente”; “ter caráter”; “a ouvir mais e falar menos, tendo cuidado com minhas palavras”. Ela escreve, também que, antes de começar a graduação, achava que iria aprender muito cálculo, mas que percebeu que o ensino é globalizado e que, por isso, pode aprender Filosofia, Sociologia também. Para ela, o economista não aprende só a economizar, mas também política, estatística, macro e macroeconomia. O fato de ingressar na universidade fez com que ela aprendesse a lidar com pessoas com realidades diferentes. Outras aprendizagens ligadas ao sujeito empírico são evocadas, como as ARAs (“lidar com pessoas de diferentes opiniões”) e éticas (“devo zelar pelo meu nome”. Entretanto, ela também evoca AIAs (“sobre inflação”; “porque nosso país é muitas vezes injusto e desigual”; “o porquê de não colocarem um poste em minha rua”) e APros (“a ser futura economista”; “um país não vive sem economista”). Diz que tudo que aprendeu foi importante, embora se lembre que o que mais gosta é a possibilidade de analisar as propostas políticas pelo viés da Macroeconomia. A estudante considera que saber lidar com todo mundo foi o mais interessante (e desafiador), visto que os colegas tinham pensamentos, culturas e agires distintos dos seus. Monalisa finaliza o inventário escrevendo que “a vida universitária está me trazendo uma bagagem de conhecimento e experiências que carregarei para o resto da vida.”

O também estudante de Ciências Econômicas Otávio (7º. período) igualmente traz em sua história de vida a construção de disposições para se formar no ensino superior. Mas, diferente de Monalisa, que estudou em escolas públicas e teve que desenvolver “táticas” de esforço, Otávio é filho de uma psicóloga com um físico, e estudou em boas escolas particulares na cidade do Rio, sendo que a própria escolha do curso superior foi resultado de um teste de aptidão vocacional.

No processo de relação com o saber, observa-se que Otávio evoca ARAs (“respeito”; “companheirismo”; mas em contraponto, que “nem todos que estão ao seu lado te querem bem”), assim como DPs, com ênfase também no esforço pessoal: “aonde se pode chegar depende de si mesmo”; “como enfrentar as adversidades”. Antes de entrar, achava que aprenderia “como se tornar um economista”, mas reconhece que aprendeu mais, até a se tornar responsável pelas suas finanças, a resolver problemas domésticos, pessoais e de convivência, sem auxílio da família; enfim, aprendeu a organizar e administrar sua vida, mais DPs. Ainda no que se refere às aprendizagens consideradas feitas na universidade, ele evoca uma APro: “para o economista, tem um

mercado amplo, tanto em empresas quanto em setores públicos”. Ele recorda que aprendeu “muito de política”; “muito de Economia, como a parte histórico-social do Brasil. Achei muito interessante o desenvolvimento econômico do Brasil”, comenta. Para Otávio, estudar Economia significa “aprender a ter essa visão mais plural, porque na Economia você tem que estar com a mente aberta, até mesmo nas teorias; senão, você não consegue a resposta”.

Também para Luísa (Psicologia, 5^o. período), a universidade significa a possibilidade de ampliar horizontes. A escolha por Psicologia foi por curiosidade, mas existia a possibilidade de estudar em uma instituição pública, relativamente perto de casa. Luísa ainda mora em sua cidade natal, distante 110 km da universidade, e passa por um movimento pendular diário para estudar de manhã, trabalhar como professora à noite e voltar para casa.

A estudante conta que, assim, aprendeu que “o mundo é muito maior que o quintal de sua casa e abriga muito mais pessoas que a sua vizinhança”, uma das muitas DPs evocadas (“conviver com as pessoas é estar ao lado, sendo tocada e tocando o outro”; “a ser criativa”; “a falar nos momentos certos”; “a viver enfrentando problemas”; e “a fazer escolhas”). A estudante acredita que “existe um Deus que cuida, que é pai e amigo, ao qual pode sempre recorrer”. Na entrevista, conta que, antes de ingressar, pelo senso comum achava que aprenderia a cuidar da loucura, a compreender a mente humana e sua ação sobre o comportamento humano. Diz que aprendeu que há várias psicologias e que o ser humano é muito mais complexo do que considerava e que é preciso olhá-lo sob vários ângulos, respeitando e reconhecendo os limites que cada vertente da Psicologia impõe. Ademais, logo percebeu que estava completamente despreparada para aquele “universo novo”, onde sofreu “um bombardeio de informações”, além de que, na roça, onde mora, ela não tem acesso à internet. Em outras palavras, ela diz que descobriu que “o conhecimento acadêmico que esperava adquirir não chegaria de forma simples e rápida, mas exigiria esforço e até mesmo paciência”, o que a levou a certo desespero, sem nunca, entretanto, ter pensado em abandonar, pois era mais um desafio, o de buscar sentido para aquilo que estava aprendendo, considerada a aprendizagem mais importante do curso. Luísa apaixonou-se pela possibilidade de lidar com o sofrimento, que nem sempre é visto, e tal sentimento desconstruiu a ideia que tinha sobre a loucura. Assim, ela diz ter aprendido a olhar a instituição de uma forma mais ampla e “como produtora de conhecimentos que extrapolam o saber acadêmico e se consolidam na esfera social”. Para ela, se na escola o professor reproduz um conteúdo do livro, na universidade tem a possibilidade das pesquisas, dos projetos de extensão, não é só decorar e copiar, é, também (e principalmente), “produzir, falar, ser mais crítico, ter voz, no diálogo com o outro você”. Por “correr atrás e ler bastante”, Luísa diz ter autonomia para discordar ou concordar com o que lhe é apresentado, como a Psicanálise de Freud e suas limitações na esfera da prática social. Conclui que o ensino superior a levou à reflexão e à autonomia de forma crítica. Por outro lado, Luísa considera que o contato com e o olhar diferente para o outro – que vai além do

conhecimento acadêmico – foi o mais interessante de tudo que aprendeu, pois “a pessoa se desconstrói completamente para se reconstruir e ao mesmo tempo tenta não perder o vínculo inicial que se possuía com o seu meio de origem”, pensa ela. E conclui: “(...) ainda moro na roça, vou e volto todos os dias, mas tenho um olhar diferente. Acho que consegui ampliar, mas não perdi a raiz. Têm coisas que a gente modifica, têm coisas que não tem como modificar”. Quando perguntada se havia algo de que sentiu falta no curso, ela responde que “falta ensinar como cuidar de si própria”. Como se isso fosse mesmo necessário, depois de tanta aprendizagem ligada ao sujeito empírico.

Adalberto, de 45 anos, também concilia trabalho e estudo. Cursar CS “significa o preenchimento de um vazio, pois eu me encontrei nesse sentido de levar a vida que sempre quis e não tinha podido antes.” Na entrevista, afirma que voltar a estudar deu uma renovada em sua vida, mesmo reconhecendo que conciliar o trabalho com estudo não seja fácil, pois sua mulher e seus dois filhos não aceitam o fato de ele voltar a estudar e ele não tem um local em paz em casa para fazê-lo, “(...) porque para estudar tem que ficar isolado(...). Estudar é um ofício solitário”. Ele, então, diz que vai mais cedo para estudar na Universidade ou no serviço (ele é guarda municipal) e lamenta faltar tempo para se dedicar aos projetos de pesquisa. Seu inventário é cheio de múltiplas aprendizagens feitas com a família, a escola, amigos, pessoas com quem cruzou, professores: ARA (“o que é amor, saudade, respeito”; “a importância dos amigos”); DP (“a vida não é justa”), AC (“falar, se limpar”); AIE (“o conhecimento ou conhecer nos trazem e nos fazem pessoas melhores”); e APro (“o trabalho tem que ser prazeroso, mesmo que você não faça o que queria estar fazendo, faça-o bem”). O estudante escreve que antes de ser universitário pensava que iria aprender “algo relativo ao convívio em sociedade, a história do país; política; e como fazer para tudo isso melhorar”. Depois que entrou, não quer parar mais e segue evocando AIAs: “sempre estamos aprendendo”; “ciência política”; “antropologia”; “sociologia”. Adalberto confessa se surpreender com seu aproveitamento enquanto estudante, pois achava que teria muito mais dificuldade em desconstruir a sua experiência e a conjuntura que tinha formado. Ainda neste sentido, exalta que aprendeu “como é bom você conhecer o desconhecido, a construir conhecimento e colocar para outras pessoas”. O estudante evoca, fortemente, Aprendizagens Profissionais (Apro) feitas na graduação, de como aprendeu “o espírito de como ser professor, cuja aprendizagem leva tempo”. E segue: “essa profissão é árdua, prazerosa, sem créditos, democrática, revolucionária, burocrática, moderna, transformadora, etc..” No estágio, entendeu não somente como o professor é desvalorizado, mas como é apaixonante estar numa sala de aula, local onde ele acreditava se transformar. Quando perguntado se faltava algum conteúdo na sua formação, Adalberto responde, sem titubear, que faltou Sociologia e Antropologia brasileira e Ciência Política básica, além de que falta “praticidade, mais coisas sobre a profissão, fora da licenciatura: como é que o cientista social pode trabalhar. Se você perguntar, a qualquer um, vai falar que não sabe o que o sociólogo faz”. Adalberto afirma que nunca mais pretende parar de estudar e que quer ser professor de Sociologia, porque a docência, o conhecimento e as Ciências Sociais lhe deram alegria e um sentido para continuar a buscar e a desejar um mundo melhor. E ele acredita que a educação é o caminho para um mundo mais justo.

O relato desse estudante permitiu a compreensão que, como uma espécie de efeito colateral, a experiência universitária traz a possibilidade da construção de aprendizagens profissionais, assim como acadêmicas e intelectuais. Em outros termos, estar na universidade pode desencadear outras relações com o saber, com ênfase no saber acadêmico: Adalberto nunca mais pretende parar de realizar o *ofício solitário*; Monalisa recorda do desafio de ler e se expressar na academia, assim como do aprendizado das transações e da análise do político pelo viés da Macroeconomia; Otávio aprendeu não somente a organizar e administrar sua vida, mas a ter visão política e histórica; Luísa acredita que o ensino superior a levou à reflexão e à autonomia de forma crítica, ao mesmo tempo em que fala da paixão pela possibilidade de, como psicóloga, lidar com o sofrimento do outro, o que desconstruiu sua ideia anterior sobre a loucura.

De todo modo, para o sujeito empírico, aprender os conteúdos profissionais e científicos parece ser um processo que implica em mudanças mais no modo de se verem a si mesmos, aos outros e ao mundo, quer seja, em várias formas de subjetividade menos ligadas ao âmbito cognitivo e linguístico. Neste sentido, existem várias modalidades de “aprendizagem”, que não se podem limitar exclusivamente ao saber escolar, e várias formas de subjectividade, cujo modelo não é necessariamente o sujeito epistêmico reflexivo com grandes competências cognitivo e linguísticas (Charlot, 2009, p.273).

Tais experiências falam de um alargamento da visão de mundo e dos horizontes (como para Otávio e Luísa), do crescimento e amadurecimento pessoal, além do estabelecimento de uma “relação íntima” com o curso (Robert), assim como da possibilidade de fazer a diferença (Monalisa). Neste sentido, a formação acadêmica é valorizada como formação pessoal, uma vez que se graduar significa, principalmente, alargar horizontes, adquirir outras formas de se relacionar com os outros (tão diferentes), e se descobrir como pessoa. Esse processo está de acordo com resultado de pesquisa anterior sobre as relações com o saber que indica a preponderância das Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal (Bicalho e Souza, 2014).

2.4 Processos de relações com o saber acadêmico e intelectual

Dois estudantes apresentam uma busca pela construção do conhecimento científico, que se produz no distanciamento do sujeito do contexto e da experiência cotidiana e inscreve sua abordagem na objetividade e na universalidade. As técnicas de estudo e construção de conhecimento de Nicolau (SS, 3º período) e Pedro (História, 7º período) estão impregnadas da possibilidade de compreensão da complexidade e historicidade do conhecimento. Charlot (2005) denomina-os de sujeitos epistemológicos.

Nicolau está entre os 3% de homens que estudam SS e acredita que a função da universidade seja “desconstruir mitos e construir pensamento reflexivo”. Ele escreve um inventário de saberes em forma de uma história pessoal. Afirma que morou em um bairro periférico e que foi criado por uma família católica e conservadora. Depois dos trinta anos, conseguiu “superar a educação rígida baseada no senso comum e começou a questionar a religiosidade, as tradições e os dogmas” ensinados pela família. Na sequência, escreve que aprendeu a “superar essa educação pelo senso comum” e, segundo ele, mais importante, “a buscar a liberdade através do conhecimento”. Lembra

que o seminário teológico o ajudou a conhecer mais sobre a bíblia e ele acabou tornando-se um “protestante bem informado”: “Deus é maravilhoso” e “A bíblia é linda”. Bombeiro militar de profissão, antes de chegar Universidade Nicolau achava que estudar Serviço Social “aprofundaria o seu conhecimento das relações humanas, das relações sociais, da história da humanidade, do porquê chegamos até aqui com essa organização, com essa estrutura política”, o que vem de fato apreendendo. Uma ideia central foi aprendida na universidade, escreve ele: “pelo conhecimento é que transformamos a humanidade.” Instigado na entrevista a falar mais sobre isso, afirma que esse “conhecimento transformador”

(...) é a política, não a política partidária e sim a política transformadora, que Maquiavel fala: transformar o Estado e a sociedade, com consciência. Você saber o que quer e onde quer chegar, formar opinião, você buscar não colonizar o outro, (impor o que quer), ou maquiavar uma situação, mas, sim, levar o outro a refletir, a conscientizar e pensar politicamente (...). Que seria uma utopia, que é a arte do bem comum, de uma sociedade melhor. O conhecimento transformador é aquele que está aberto para saber mais.

Na sequência, entusiasmado, Nicolau lembra das matérias estudadas (Sociologia, Filosofia) e de como se apaixonou pela Filosofia e pelo modo excelente que o professor a ministrou, promovendo sua reflexão sobre a humanidade. Ele participa de um grupo de pesquisa e diz que estuda lendo todos os textos mais de uma vez, além de fazer pesquisas na internet sobre os conceitos, palavras, dúvidas, sobre o autor, suas influências e o contexto histórico. Enfatiza que é necessário estudar em casa, porque só o espaço da aula não é suficiente para se conhecer autores como Durkheim e Marx, por exemplo.

Pedro cursa História para poder “escolher o que quer para o seu futuro de forma muito mais consciente”, sendo que antes não tinha muita expectativa do que ia estudar, mas aprendeu que “não se faz História sem esforço e paixão”, porque tem que haver o gosto e o interesse, para se continuar aprendendo e (re)lendo, atitudes e atividades fundamentais ao trabalho do professor e do historiador, segundo ele: “Você precisa estar sempre querendo algo mais e tem um momento que você chega e para”.

3. Considerações finais

Esse herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles. Mas, nas representações escritas, vai progredindo. Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas. Os projetores abandonaram os atores donos de

nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público.

(CERTEAU)

Depois dessa pesquisa fica evidente que, com a emergência desse “herói anônimo”, a mesma universidade que se propõe a viver a inclusão social necessitará investir em reflexões epistemológicas voltadas menos para a erudição e mais para a valorização de formas alternativas de saberes, empíricos e epistemológicos, e em experiências culturais diversas.

O desafio da inovação encontra-se na procura pela criação de novos conhecimentos, mediante novas práticas docentes e institucionais, que incluam os estudantes e seus processos epistemológicos. Numa perspectiva democrática e real, tais conhecimentos devem emergir a partir do conjunto de práticas cognitivas e de critérios de validação do conhecimento, provenientes das experiências dos grupos sociais que têm sofrido, de uma maneira sistemática, as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, se trazemos a ideia das “epistemologias do Sul”, de Boaventura de Souza Santos (2013).

O mesmo Certeau (1996) escreve que “a figura atual de uma marginalidade não é mais a de pequenos grupos, mas uma marginalidade de massa (...), que exige um acréscimo de astúcia, de sonho ou de senso de humor” (p. 13). Não será esse acréscimo de sonho e astúcia o que trazem esses universitários e aquilo de que mais necessitamos nos tempos atuais?

Referências

BICALHO, Maria Gabriela. P. e SOUZA, Maria Regina. Relação com o saber de estudantes universitários: Aprendizagens e processos. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 617-635, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1424.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

BRASIL. (2019). **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: abril 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf/ Acesso em: mar 2016, 2016.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto, Portugal: Porto editora, 2005.

CERTEAU, Michel. (1994). **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis, Brasil: Vozes.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2005.



- CHARLOT, Bernard. (2006) As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (dir). **Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas Extra-Escolares.** São Cristovão: Editora UFS, p. 11-31, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **A Relação Com o Saber nos Meios Populares.** Porto, Portugal: Livpsic, 2009.
- CHARLOT, Bernard. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edneves@id.uff.br> em 12 agosto 2012, 2012.
- CHARLOT, Bernard e SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio/ago, 2010.
- COULON, Alain. **A Condição de Estudante: A entrada na vida universitária.** Salvador: EDUBRA, 2008.
- CRUZ, José Luis Vianna. Projeto Nacionais, Elites Locais e Regionalismo.- desenvolvimento e dinâmica territorial no Norte Fluminense. 2003. 338p. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Rio de Janeiro: IPPUR Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf>
- KALALI, Faouzia. Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. In: **Actualité de la Recherche en Education et en Formation**, Strasbourg. Disponível em http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf, Acesso em: 10 mai. 2016.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares:** as razões do improvável. São Paulo, Brasil: Ática, 1997.
- SANTOS, Acácia A. Angelus dos, *et al.* Integração ao Ensino Superior e Satisfação Acadêmica em Universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 33 (4), 780-793, 2013.
- SANTOS, Boaventura S. **Pela Mão de Alice:** O social e o político na pós-modernidade. 14.ed. São Paulo, Brasil: Cortez, 2013.
- SCHNAPPER, Dominique. **A Compreensão Sociológica.** Lisboa, Portugal: Gradiva., 2000.
- SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago.2006, p.226-370.